



MODELOS DE TOMA DE DECISIONES EN LA REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO UNIVERSITARIOS

HELENA TROIANO (*)

RESUMEN. El trabajo que aquí se presenta se basa en una parte de los resultados obtenidos en una tesis doctoral que analiza el proceso de reforma de los planes de estudio de tres titulaciones universitarias de Informática en dos universidades distintas. En este artículo se seleccionan aspectos relacionados con dinámicas organizativas y, en particular, se da relevancia a los modelos de toma de decisiones adoptados en los centros universitarios estudiados; se atiende a cómo las personas implicadas viven el proceso de reforma y a las características de los procesos de decisión final, en relación con alguna de las formas que toman los planes de estudio reformados.

ABSTRACT. The content of this paper is based on results from a doctoral thesis, which studied the curricula reform process of three Computer Science degrees in two higher education centres. This article concentrates on aspects related to organisational dynamics, with particular emphasis in the decision making models adopted by the higher education institutions studied. Close attention is paid to peoples' experience of their involvement in the reform process, and also to the characteristics of the final decision making process, in relation to some aspects of the structure given to the reformed programmes of study.

INTRODUCCIÓN

Las últimas reformas y revisiones de los estudios universitarios –realizados principalmente durante los años noventa, en el marco de la *Ley de Reforma Universitaria* (1983)– se caracterizan por haber seguido procesos en que cada universidad decide una buena parte del contenido y ordenación de sus planes de estudio¹.

Así, desde el Ministerio de Educación y Ciencia se marcan formas generales que

deben cumplir todos los planes de estudio: duración y ordenación cíclica, carga lectiva en mínimos y máximos, tipo de materias por incluir, procedimientos de aprobación, homologación y modificación. Y la garantía de que todos los planes de una misma titulación contengan un núcleo de enseñanzas equivalente en todas las universidades se obtiene mediante el establecimiento de créditos troncales en las directrices generales propias de cada titulación. Pero en el resto de materias, esto es, obligatorias,

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

(1) Una justificación de las líneas generales adoptadas en la reforma universitaria de 1983 puede leerse en Maravall (1987). Asimismo, Sánchez (1996) realiza un buen resumen de la política implementada.

optativas y de libre configuración, cada universidad ejerce su autonomía y decide su contenido.

Los planes de estudio que ha dado como resultado esta reforma se pueden analizar atendiendo, por un lado, a las constricciones estructurales externas (en el sentido que no dependen de las decisiones que puedan tomar) que viven las universidades; pero, por otro lado, considerando las dinámicas internas inherentes al funcionamiento universitario. Y es que las universidades se definen como entidades complejas donde intervienen una gran cantidad de factores que condicionan las posibilidades de acción y la toma de decisiones que en ellas pueden realizarse; su fragmentación organizativa y el poder difuso de toma de decisiones en la estructura limitan las alternativas y la utilización de criterios claros ajustados a objetivos no ambiguos².

El artículo que aquí se presenta está basado en una parte de los resultados obtenidos en una tesis doctoral³ (Troiano, 1999) en la que se pretende abordar el estudio de la reforma de los planes de estudio desde una perspectiva organizativa, teniendo en cuenta el papel del poder en el funcionamiento y la toma de decisiones en la universidad. Para ello, se realizaron tres estudios de caso en tres centros que pertenecen a dos universidades y en donde se imparten titulaciones de informática⁴. Facultad A impartiendo las tres titulaciones; Centro B, con la titulación de ciclo largo; y Escuela C, que imparte las dos Informáticas de ciclo corto.

La metodología seguida es de carácter múltiple. Se dirige una encuesta a todo el

profesorado de los tres centros para recoger la opinión sobre los planes, el proceso de reforma y diversas características personales que, hipotéticamente, podían influir en tal posicionamiento. Se realizan entrevistas en profundidad al profesorado de todas las unidades implicadas y responsables institucionales, con el fin de obtener un relato múltiple del proceso de reforma, opiniones sobre los estudios, declaraciones sobre las propias prácticas docentes y definiciones de la propia situación en el contexto universitario y profesional. La base documental se convierte, por un lado, en material de análisis: planes de estudio de Informática en las universidades españolas y programas de asignaturas. Por otro lado, los registros documentales sobre acontecimientos determinados suponen una aportación de datos complementarios muy valiosa para triangular las declaraciones obtenidas de las personas entrevistadas.

Los resultados del análisis realizado en la tesis indican que las decisiones sobre los planes dependen de una multiplicidad de factores interconectados (actores y constricciones del entorno, evolución de la disciplina, historia del centro, cultura predominante, socialización básica de sus miembros, recursos materiales y humanos disponibles, etc.). De entre todos ellos, aquí se elige uno de los que se muestran más relevantes y que, a su vez, informa sobre aspectos organizativos y relaciones entre los diversos grupos e individuos que forman parte de la organización: los modelos de toma de decisiones adoptados.

Para esta parte del análisis se utilizó una base documental con el fin de reconstruir

(2) La caracterización de las universidades como organizaciones cuenta con una nutrida bibliografía. Autores como Van Vught (1989), Bergquist (1992), Becher y Kogan (1980) o Neave (2001), entre otros, constituyen referentes de importancia.

(3) Esta tesis forma parte de un proyecto de mayor alcance enmarcado en una DIGICYT concedida al Grup de Recerca Educació i Treball (GRET) de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona: *Diferencias en el proceso de formación y en las demandas de cualificación entre los titulados universitarios superiores y medios*.

(4) Las tres titulaciones son: Ingeniería en Informática (ciclo largo), Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas (ciclo corto) e Ingeniería Técnica en Informática de Gestión (ciclo corto).

los acontecimientos acaecidos durante el proceso de reforma, junto con las ocho entrevistas dirigidas a responsables institucionales y complementando con los relatos obtenidos en otras treinta entrevistas a profesorado.

Pero la vertiente más compleja del análisis fue la que asumió como objetivo echar luz sobre la valoración y significación que los protagonistas atribuían a cada aspecto del proceso de reforma y los resultados obtenidos. El procedimiento de análisis del conjunto de entrevistas siguió cuatro grandes etapas. Primero, fragmentación del discurso y clasificación temática posterior; la iteración de este proceso cumple la función de depuración de la base de datos resultante. Segundo, identificación de los principales ejes de significación o perspectivas que interpretan cada uno de los aspectos (temas) del proceso acontecido. Tercero, búsqueda de relaciones entre las diversas visiones y valoraciones identificadas y la posición de los individuos que las emiten. Cuarto, reconstrucción de los discursos originales con el fin de comprender la articulación entre los diferentes fragmentos y el grado de coherencia discursiva global. Todo este procedimiento pretende dar cuenta de la dinámica organizativa pasada y presente, por lo que la conclusión es un dibujo de la red de relaciones entre individuos y grupos y las perspectivas que sustentan sobre la historia reciente y actual en lo que concierne a temas relacionados con la reforma de los planes de estudio.

A continuación se exponen cuatro modelos teóricos de toma de decisiones, presentados como tipos ideales con sus respectivos rasgos en estado puro. El paso siguiente consistirá en la descripción del contexto institucional en que se encontraron los tres centros analizados en el momento de la reforma de los planes de estudio, atendiendo particularmente a las

relaciones existentes entre los diversos subgrupos que forman parte de la organización, a la vez que se identificarán modelos de toma de decisiones de carácter general y, específicamente, los adoptados para llevar a cabo el proceso de reforma. Le seguirá una exposición sobre la valoración del proceso y de los resultados que efectúa el profesorado que fue entrevistado. Por último, en el apartado de conclusiones, se realizará una comparación analítica de los casos mostrados con los modelos teóricos expuestos al inicio y una valoración final del proceso.

MODELOS DE TOMA DE DECISIONES

Mario de Miguel (1995) siguiendo la distinción clásica de March, Simon y Olsen, construye una tipología de modelos de toma de decisiones. Se trata de cuatro tipos ideales que aquí son utilizados como base para reconocer un mayor o menor acercamiento de los modelos reales analizados a los modelos teóricos. En el análisis se pretenden recoger diversos indicios que remitan a las características propias que presenta cada modelo:

- Modelo racional o analítico⁵. Este modelo parte del supuesto de que las organizaciones educativas deben ser gobernadas usando principios de racionalidad, por lo cual, antes de tomar una decisión, hay que analizar todas las alternativas posibles y estudiar las consecuencias que se derivan de cada una con relación a los objetivos que persigue la institución.
- Modelo anárquico. En oposición a las teorías de la racionalidad, algunos autores consideran que las instituciones educativas funcionan como

(5) Otras fuentes llaman a este tipo modelo empresarial o de mercado, evitando así las connotaciones que el nombre original contiene.

organizaciones vagamente estructuradas que no se caracterizan, precisamente, por la utilización de principios de orden y eficacia en la toma de decisiones. Al contrario, es habitual que las decisiones se tomen de manera coyuntural y sin análisis previos sobre las alternativas tratando de resolver problemas inmediatos. Más que de procesos de decisión, hablaríamos de un conjunto de elecciones puntuales poco coordinadas realizadas por los miembros de la institución de acuerdo con sus intereses, problemas y circunstancias. La falta de unas metas claramente establecidas y aceptadas por todos los miembros determina que los procesos de toma de decisiones se efectúen de forma anárquica.

- **Modelo de negociación.** La constatación de que existen claras diferencias de intereses entre los individuos, grupos y unidades que integran una organización determina que las decisiones deban de establecerse a partir de procesos de presión y negociación en que cada parte asume la defensa de aquella alternativa que más le beneficia. La toma de decisiones aparece como el resultado de un proceso en el cual las fuerzas internas de la organización luchan por la conquista de poder como recurso para orientar las decisiones hacia sus metas e intereses. El riesgo que comporta la aplicación de este modelo es que, en los procesos de negociación, los intereses de las mayorías prevalezcan por encima de los de las minorías y también por encima de los de la misma organización.
- **Modelo colegial.** Este enfoque plantea que las decisiones dentro de una organización deben ser tomadas por el conjunto de individuos y grupos que la integran según sus papeles y

funciones diversos, aunque siempre teniendo en cuenta la misión y objetivos de la institución. Para que este tipo de procesos se puedan dar, es necesario que, además de la clarificación de las alternativas y sus consecuencias, exista una fragmentación de la estructura organizativa que permita que cada nivel o servicio pueda tomar sus propias decisiones mediante el consenso de todos los implicados.

Como ya se ha dicho, a continuación se expondrán los estudios de caso analizados y en el apartado de conclusiones se retomará la discusión de estos modelos en comparación con los identificados en los centros que se estudian.

TRES ESTUDIOS DE CASO

CONTEXTO: UNIDADES BÁSICAS

Antes de entrar a describir los modelos de toma de decisiones que se siguen en los tres centros estudiados, resulta necesario especificar qué significación tienen para los actores implicados las decisiones tomadas, esto es, en qué contexto, qué preferencias y qué consecuencias se pueden derivar de los resultados que se obtengan.

Las actividades básicas atribuidas a todo el profesorado universitario son las de docencia, investigación y gestión. Todos deben impartir clases y deben investigar, pero el balance entre estas dos actividades se ve sometida a fuerzas que pueden llegar a ser contradictorias. Por un lado, la existencia de personal contratado en una unidad básica determinada y, por tanto, su magnitud y estatuto como agencia en la organización, viene determinada por el volumen de docencia que tiene asignada. Por otro lado, las posibilidades de estabilización contractual, promoción personal en la escala académica y prestigio obtenido, se dan basándose en el currículum

investigador conseguido. En muchas áreas científicas, pero especialmente en las tecnológicas, es importante la disponibilidad de equipos de investigación estables para llevar a buen puerto proyectos de investigación y de transferencia tecnológica, con lo cual, el objetivo de conseguir buenas condiciones para el terreno investigador acaba superponiéndose al objetivo de adquirir un cierto peso en la atribución de asignaturas que garantice esta estabilidad y continuidad.

Existen diversas formas de mantener o aumentar el peso en el plan de estudios:

- La primera vía para conseguir un mayor o igual peso en el plan de estudios es conseguir la asignación de las materias troncales definidas por el MEC, y que todos los centros deben respetar, a la propia unidad básica (en caso de que puedan ser asignadas a más de una área y/o unidad básica), y también el incremento de créditos asignados a las asignaturas que responden a la descripción de troncales.
- La segunda vía consiste en conseguir el establecimiento de asignaturas obligatorias asignadas a la propia unidad, lo cual requiere una cierta capacidad de negociación, pues no disponen de la legitimidad adquirida por ley que representan las troncales.
- La tercera vía es el establecimiento de una estructura por itinerarios. Itinerarios de especialización son diferentes caminos curriculares marcados en el plan de estudios que conducen a títulos con encabezamiento común y especificación de especialidad cursada. En tales caminos suelen incluirse asignaturas obligatorias y optativas de itinerario.
- La última vía es la de introducir asignaturas optativas en el plan de estudios. Es una alternativa más inestable porque depende del éxito que la asignatura alcance entre el alumnado, pero ello puede verse favorecido por la posición que ésta ocupe en el plan general y por la mayor o menor disponibilidad de asignaturas optativas que los alumnos puedan elegir.

Hay otro aspecto que refuerza las tendencias centrífugas fruto de la oposición entre unidades básicas, se trata del modelo ortogonal que ha asumido la universidad española, especialmente desde la reforma (LRU): los departamentos son responsables de la investigación y los centros lo son de la docencia. Pero esta división de competencias sobre actividades puede presentar diversos grados en la práctica, todo depende de la decisión con que una institución haya asumido el modelo departamental y de la integración de los miembros que los centros sean capaces de conseguir. Efectivamente, existen ciertas medidas que pueden llegar a paliar las tendencias centrífugas descritas con estrategias de integración social destinadas a esclarecer y legitimar determinados objetivos que se pretenden comunes para todos los miembros de la organización. Veamos a continuación cual es el contexto específico que las personas entrevistadas dibujan para cada uno de los centros estudiados.

CONTEXTO: FACULTAD A

En esta Facultad, existen dos unidades básicas que tienen una posición similar: son departamentos que se dedican a cuestiones consideradas propias del núcleo de la Informática, de manera que su presencia mayoritaria se considera «natural»⁶.

(6) No sólo por parte de sus miembros, sino también por entrevistados que pertenecen a otros departamentos.

Todo ello las convierte en unidades básicas ‘centrales’ dentro del campo. El resto de unidades básicas –de física, matemáticas, estadística, informática industrial, organización de empresas, etc.– pasan a ocupar posiciones más ‘periféricas’ y su presencia en la informática no es tan exclusiva.

Por lo que respecta al grado de departamentalización, la Facultad A se diferencia del resto de centros de su universidad en su historia, condiciones y, por consiguiente, en la capacidad de integración que tiene el centro; así, el modelo departamentalista parece ser más acusado. Cuatro personas señalan diversos mecanismos que pueden haber llevado a esta situación. La historia de esta Facultad es más corta, no se trata de un centro con gran peso de la tradición; el profesorado es más joven y el funcionamiento no gira en torno de grandes figuras con mucho poder; no tiene colegio profesional específico, ni siquiera definición oficial de competencias profesionales exclusivas; la procedencia del profesorado durante los primeros años de existencia era muy diversa, y los itinerarios profesionales seguidos muy heterogéneos. La situación ha ido cambiando a medida que se han incorporado exalumnos del centro y titulados en Informática; además, durante diversos períodos de su historia, los departamentos no han compartido un espacio físico próximo (aún hoy en día algunos se mantienen separados), sino que han estado repartidos por diferentes lugares del campus.

En definitiva, tenemos un contexto en que son importantes los obstáculos para que haya nacido un sentimiento compartido de cuerpo profesional, de pertenencia principal a un centro como institución aglutinadora y de desarrollo de un conjunto único y consensuado de objetivos y misión de la institución. Si lo juntamos a las consideraciones hechas al inicio de este apartado sobre las condiciones de bienestar, e incluso de supervivencia, a que se ven sometidas las unidades básicas,

empezamos a ver cómo los juegos negociadores ineludiblemente tendrán cierta relevancia en la vida y toma de decisiones dentro de esta institución, aunque también habrá oportunidad de matizar esta afirmación.

CONTEXTO: CENTRO B

Una de las características fundamentales que definen este centro es que han pretendido establecer una relación ajustada entre el conjunto de profesorado disponible y la docencia que estaba previsto impartir, incluso después de una reforma de plan de estudios.

El mecanismo que hace posible tal ajuste consiste en que el departamento mayoritario, el de informática, estableció años antes de la reforma del plan de estudios un sistema de porcentajes que regula todos los aspectos que afectan la vida de las diferentes unidades que lo componen. El sistema se pactó en paralelo a la constitución de tales unidades decidiendo así, *a priori*, los canales de su futuro desarrollo. En las regulaciones sobre esta proporción establecida se incluyen la atribución de la docencia y la de plazas de profesorado y, por tanto, el crecimiento que ha ido experimentando cada unidad; de esta forma, la docencia atribuida y el profesorado disponible por unidad ha evolucionado paralelamente en proporciones parecidas.

El mecanismo que permite ajustar al detalle la docencia y el profesorado consiste en que las cinco unidades existentes se vinculan a más de una de las tres áreas de conocimiento a las que están asignadas las materias troncales. Así, en el plan de estudios hay una serie de asignaturas que serán asumidas por una sola unidad como propias, pero también habrá algunas que puedan ser impartidas por diversas unidades, sobre todo asignaturas básicas que se supone que cualquier profesor o profesora

de Informática domina. Este es el mecanismo que permite decidir el contenido del plan de estudios prescindiendo de la consideración del volumen de docencia propia que una determinada unidad consigue hacer entrar, y además, evita correr el riesgo de dañar el baremo en porcentajes por el cual se rige el departamento.

Resulta evidente que el funcionamiento que se acaba de describir constituye un marco de acción muy importante de cara a comprender todo el proceso de reforma de los planes de estudio, que abordaremos más adelante, y cinco personas entrevistadas ponen de relieve las consecuencias que tiene, realizando una valoración muy interesante. Todas ellas aceptan que esta estrategia protege el departamento y sus miembros de posibles intereses particulares y confrontaciones, permite controlar conflictos y, en palabras de una de ellas «... permite hablar un solo lenguaje... defiendes lo que crees, no aquello que te interesa».

Por tanto, se considera un mecanismo valioso que ha librado a todos de tener que afrontar muchos problemas. Pero a pesar del acuerdo sobre este punto, dos personas ponen de manifiesto un aspecto negativo: el funcionamiento por porcentajes representa un «corsé» para hacer evolucionar el plan de estudios con los nuevos requerimientos del mercado y de la disciplina, esto es, si unas ramas crecieran y otras disminuyeran o desaparecieran, los porcentajes serían una estructura constrictora que obstaculizaría llevar a cabo un ajuste importante de los estudios a la nueva realidad. Además, aunque el sistema de porcentajes atenúa la incidencia de fuerzas centrífugas, todavía persisten condiciones que afectan el bienestar de las diversas unidades básicas.

En primer lugar, las unidades que componen el departamento de Informática tienen asegurada su continuidad gracias a la regulación en porcentajes de la vida departamental. Pero, tal y como señalan dos

entrevistados, esto no es óbice para que las respectivas unidades tengan un cierto interés en el tipo de asignaturas que prefieren que queden incluidas dentro del plan de estudios: siempre resultan más preferibles las asignaturas propias y en régimen de obligatoriedad, ya sea por si acaso cambian las condiciones del departamento, o simplemente por comodidad e interés en impartir docencia más cercana a la investigación propia.

En segundo lugar, las unidades básicas que participan en el plan de estudios de la titulación superior no son sólo las vinculadas al departamento de informática. Para los miembros de los otros dos departamentos implicados, continúa siendo válida la relación: docencia atribuida en los planes de estudio equivale a personal y plantilla estables que significa la consolidación de la investigación y el bienestar y supervivencia del grupo.

CONTEXTO: ESCUELA C

Como en el caso anterior, de la misma universidad, también aquí el departamento mayoritario es el de Informática y, por tanto, el mismo sistema de porcentajes afecta a este centro. Sin embargo, la situación es un poco diferente. Primero, porque aquí intervienen tres departamentos más, así que son más las unidades básicas en juego no vinculadas a la regulación por porcentajes del departamento de Informática. Segundo, porque en 1992 se reforma ligeramente un plan de estudios creado en 1989. El corto camino recorrido evita una gran obsolescencia que requiera grandes cambios y el ajuste es considerable, aunque no perfecto y es por ello que, tal como señala una de las personas afectadas, algunas unidades básicas verán decrecer su presencia a partir de la reforma, entre otras cosas porque el volumen total de créditos que contiene el plan se vio reducido.

TABLA I

TENDENCIAS:	FACULTAD A	CENTRO B	ESCUELA C
Centrífugas	- Departamentalización muy acusada.	- Interés en asignaturas cercanas a la investigación. - Otros departamentos implicados.	- Reducción de créditos totales. - Otros departamentos implicados.
Atenuación de las tendencias centrífugas		- Funcionamiento por porcentajes.	- Funcionamiento por porcentajes. - Plan de estudios reciente.

MODELO DE TOMA DE DECISIONES Y GESTIÓN

Aunque hay una cierta homogeneidad en las formas de gobierno que adoptan las universidades públicas, también es cierto que hay ciertas cuestiones que pueden variar de una institución a otra: qué decisiones debe tomar quién y bajo qué circunstancias. Nos interesa ahora ver cómo abordan este tema los tres centros objeto de este estudio.

MODELO DE TOMA DE DECISIONES Y GESTIÓN: FACULTAD A

Respecto del modelo de toma de decisiones en la Facultad A, tenemos un dato objetivo de referencia: durante los años próximos a la reforma de los planes de estudio, la Junta de Facultad estaba formada por prácticamente todo el profesorado del centro, en total 338 personas el año 1990; mientras que ocho años después, ya pasado el período de reforma de los planes de estudio, la cantidad de miembros de la Junta se restringe y forman parte de ella representantes por cuotas de las diferentes unidades básicas y estamentos y un cupo

mixto, alrededor de 100 personas en el año 1998.

Dos entrevistados hacen una interpretación que servirá para ver las implicaciones en los cambios de las concepciones de gestión a lo largo del tiempo. En primer lugar, interpretan las formas assemblearias que toma la facultad desde sus primeros tiempos como reacción en contra del modelo de poder dominante durante mucho tiempo en la universidad española⁷.

Pero el efecto conseguido con este modelo de toma de decisiones no acaba de ser el que se perseguía. Por una parte, dos personas entrevistadas aseguran que en el centro siempre se ha trabajado mucho la filosofía de consenso entre todas las partes implicadas; dos más resaltan la discusión abierta que se mantiene entorno de cualquier tema problemático. En cambio, no parece trivial la constatación que hacen tres entrevistados de que, finalmente, este tipo de sistemas siempre comporta algún grado de negociación política no siempre manifiesta y, por lo tanto, no se desarrollan procesos con toda la transparencia posible. Por otro lado, otros dos entrevistados remarcan la falta de racionalidad que arrastran los procesos de estas características:

(7) Un modelo muy jerarquizado, centrado en el poder casi exclusivo de los catedráticos, no muy democrático y más bien oscuro que han puesto de manifiesto numerosos analistas de la universidad; entre otros, Amparo Almarcha (1982), Jesús de Miguel (1978) o Sergio Vilar (1987).

una Junta con 338 personas es inmanejable⁸; y cuatro personas señalan que el sistema de votaciones lleva a adoptar soluciones que favorecen a los grupos más numerosos, pero no por ello se pueden considerar decisiones más racionales ni beneficiosas para todo el colectivo y la institución, sino que, a menudo, es al revés.

Aunque sea sólo como apunte, cabe informar aquí sobre el cambio de modelo de gestión que se produce en este centro con posterioridad a la reforma. La tendencia es adoptar formas más basadas en la representatividad de los diferentes subcolectivos y la fragmentación de las instancias de participación.

MODELO DE TOMA DE DECISIONES Y GESTIÓN: CENTRO B

Ya se ha avanzado uno de los elementos fundamentales del modelo de toma de decisiones que se sigue en este centro: la organización por porcentajes de su departamento principal. Se continúa aquí analizando más allá el sistema de gestión del departamento porque, tal y como hemos visto, el departamento es la agencia principal cuando hablamos de los temas que afectan a la titulación superior en la informática y, especialmente, cuando hay que tomar decisiones.

Dos de las personas entrevistadas establecen una analogía entre la organización del departamento y el funcionamiento típico de un centro: las unidades disfrutan de una autonomía relativa (su organización interna puede variar de una a otra) y convergen en el departamento, su director asume funciones de coordinador entre unidades. Dos personas más se suman al argumento al afirmar que, históricamente, la relación entre unidades y con el departamento se realiza a través de los respectivos responsables, que acostumbra a ser el

profesorado con mayor categoría académica y más experiencia; aunque, a medida que el profesorado más joven va adquiriendo experiencia, cada vez se le va a ir implicando más en todos los aspectos de la vida organizativa.

Parece claro que esta dinámica de difusión de competencias entre los diversos subgrupos implicados se corresponde con un modelo de toma de decisiones próximo a un modelo colegial o de negociación, faltaría considerar algunos aspectos complementarios para decidir entre ambos modelos. En primer lugar, la dinámica de reservar el poder de decisión a algunos miembros particulares de la organización, los que acumulan más experiencia y mayor prestigio académico, lo acerca más a un modelo de negociación que a uno colegial, aunque, tal y como afirman los entrevistados, esto está sufriendo un proceso de cambio. En segundo lugar, consideremos el papel que juega el establecimiento de porcentajes por unidades como sistema regulador.

Inicialmente, la apariencia del sistema de porcentajes remite al establecimiento de un mecanismo que conduce la organización hacia un modelo colegial puro, ya que se pretende proteger la organización y sus miembros de la confrontación directa basada en intereses cuando hay que tomar decisiones cruciales que pudieran afectar la supervivencia y bienestar de los subgrupos. La medida adoptada establece unas reglas de juego donde es posible priorizar los objetivos de la institución sobre la base de lo que sus miembros creen que es bueno para ella, sin que se produzca una superposición de intereses grupales (más allá de las respectivas creencias, claro). Pero lo que aleja un poco el modelo de lo que sería un modelo colegial es la manera como se consigue.

Una institución donde predomine un modelo colegial intenta conjugar los objetivos

(8) Véase la afirmación de un entrevistado: «hacíamos la broma que tendríamos que alquilar el campo del Barça para reunirnos».

de la organización y los de sus miembros usando técnicas de integración social, es decir, poniendo en funcionamiento estrategias de persuasión y de relaciones intergrupos que impliquen y convenzan a sus miembros, primero, de que sus objetivos no tienen por qué ser contradictorios y, segundo, de que a largo plazo resulta más beneficioso ceder favoreciendo los objetivos de la organización y no los del propio grupo.

En cambio, el establecimiento de porcentajes reguladores es una medida de distribución que nace cuando los grupos todavía no están constituidos como unidades y que cristaliza afectando las formas posibles de toma de decisiones y de distribución de recursos. Así, la función de convencimiento se lleva a cabo en un momento primigenio sólo con una pequeña parte del profesorado que pasará a pertenecer a la organización cuando ésta se constituya y crezca. Es evidente que, a medida que se incorporen nuevos miembros, los mecanismos de integración social, capaces de convencerles de que aquella forma de funcionamiento es la mejor para el bienestar de todos, pueden ser muy eficaces; pero es importante tener en cuenta que, si se diera el caso de que algún conjunto de estos nuevos miembros no aceptaran estas relaciones, tampoco estarían en condiciones de cambiarlas fácilmente, ya que las formas de funcionamiento y toma de decisiones habrían cristalizado de tal manera que no tendrían canales alternativos para modificarlas (en todo caso, tendrían que crear canales nuevos, algo parecido a una revolución).

MODELO DE TOMA DE DECISIONES Y GESTIÓN: ESCUELA C

El análisis del modelo de toma de decisiones y gestión predominante en la Escuela presenta un perfil diferente del identificado en el departamento de la informática.

A lo largo de su corta vida encontramos tres etapas diferenciadas que se corresponden con la ocupación del cargo de dirección por parte de sucesivos equipos (el primero y el último coinciden), todos con representación mayoritaria del departamento de Informática.

Resulta poco habitual que un centro universitario adopte formas organizativas propias de un modelo racional-analítico, ya que se trata de un modelo bastante alejado de las formas que tradicionalmente se han extendido y legitimado en la universidad. Una de las personas entrevistadas argumenta que, al ser un centro de nueva creación, no tenía todavía asignado personal propio que debiera ser tenido en cuenta a la hora de decidir aspectos organizativos o de filosofía general en la orientación de las titulaciones, tan sólo una pequeña parte del profesorado que acabará trabajando en la Escuela tenía acceso a ámbitos de decisión. Tal situación remite a las posibilidades prácticas de establecimiento de un modelo de gestión racional-analítico. Efectivamente, la dirección, en el momento de creación del centro, puede liderar todos los aspectos organizativos y es después, cuando se produce una progresiva incorporación de nuevo profesorado, que el modelo de toma de decisiones puede ir abriéndose hacia nuevos ámbitos, o bien quedar reservado a las instancias que ya lo controlaban. A partir de la caracterización que las personas entrevistadas realizan de la situación, se puede inferir que se tendió a adoptar esta última solución, aunque otras personas matizan de forma importante tal cuestión: a pesar de que la dirección de la Escuela acostumbra a tomar las riendas de todos los procesos de decisión que hay que iniciar, y lo hace de forma muy asertiva, esto es, hace prevalecer tanto como es posible lo que considera que son objetivos y bienestar propios de la institución por encima de los de subgrupos implicados, esto no quita la participación en mayor o menor medida de estos subgrupos en la

toma de decisiones sobre cuestiones importantes.

El modelo racional-analítico tiene consecuencias de carácter diverso que hay que diferenciar analíticamente aquí para realizar la interpretación de los sucesivos acontecimientos. Por un lado, suponen una dirección asertiva que limita parcialmente la participación de los miembros de la organización en la toma de decisiones; pero la otra cara de la moneda son los beneficios añadidos que aportan a sus miembros, ya que es posible tomar decisiones de manera ágil y, así, resolver los

posibles problemas que el profesorado se encuentre en su trabajo cotidiano de forma rápida (cuatro personas lo señalan).

Además, el profesorado no es homogéneo, hay una serie de variables a tener en cuenta que representarán ejes de partición entre grupos de profesorado con mayor o menor tendencia a aceptar unos modelos u otros: el grado de vinculación a la escuela (volumen y continuidad de la docencia asignada); intensidad de socialización en ámbitos académicos con modelos de toma de decisiones diferentes; y grado de implicación con la dirección del centro a través

TABLA II

	FACULTAD A	CENTRO B	ESCUELA C
CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE GESTIÓN DURANTE LA REFORMA	Muy colegial (prácticamente asambleario).	Colegial (funcionamiento constreñido por sistema de porcentajes).	Racional-analítico (aunque con elementos del colegial).
VALORACIÓN QUE REALIZA EL PROFESORADO IMPLICADO	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura de consenso (+). - Negociación entre bastidores (-). - Dominio grupos mayoritarios (-). 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación canalizada a través de representantes, los más antiguos y prestigiosos de cada unidad básica. - Algunos docentes con sensación de participación limitada (-). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección asertiva; algún profesorado cercano a esta cultura. - Agilidad en la toma de decisiones y resolución de problemas (+). - Participación e información limitada (-).
CORRECCIÓN EN ETAPAS POSTERIORES	Fragmentación de instancias de participación aprovechando la estructuración en unidades básicas de la propia organización.	Extensión de cargos y aumento de la implicación del profesorado más joven.	<ul style="list-style-type: none"> - 2ª etapa (colegial): incremento de participación, pérdida de agilidad, cansancio en la gestión. - 3ª etapa (colegial y racional-analítica): asertividad dirección, agilidad, incremento de canales de participación efectivos.

de la asunción de cargos de responsabilidad.

Es a partir de este marco cuando podemos interpretar el hecho de que «una parte del profesorado» estuviese descontento con la gestión de la dirección en la primera etapa: «El nuevo equipo que se presentó se quejaba de la falta de transparencia de los otros, de decir 'hacen las cosas y no te enteras de lo que se está haciendo aquí'. Y así se puso de manifiesto, con la presentación de una candidatura alternativa a la dirección del centro, que las formas de gestión adoptadas por el equipo anterior no eran compartidas por todo el profesorado.

En el período de tiempo que comprende la segunda etapa no se incluyen ni el proceso de reforma ni el de revisión de planes de estudio, con lo que la caracterización obtenida a partir de las entrevistas es escasa. Sólo dos personas hablan de ello, pero eso sí, ambas lo hacen en el mismo sentido. El intento de introducir formas de gestión más colegiales se hace ampliando los canales de participación e intensificando los tiempos de reunión donde informar, discutir y decidir; una de las personas entrevistadas lo cualifica de «casi asambleario». Pero con esta modificación se produce colateralmente una alteración en la otra vertiente que también forma parte del tipo de gestión racional-analítica: se pierde la agilidad y respuesta rápida a los problemas que puedan surgir del funcionamiento cotidiano de la organización. Ambos entrevistados aluden a este hecho como uno de los inconvenientes surgidos en la nueva situación, sumando el cansancio experimentado por todos los miembros al verse sometidos a una forma de gestión que requiere de la participación más o menos continuada e implicación intensa por parte de todos los componentes.

En la tercera etapa entra el proceso de revisión de planes de estudio. La dirección

de la primera etapa retoma el cargo y se produce un retorno a formas más racional-analíticas, aunque no tan acusadas como en la etapa anterior del mismo equipo: la dirección vuelve a adoptar un papel más asertivo en el liderato de las decisiones que tomar, y se valora la agilidad de estos procesos y la capacidad de respuesta rápida a los requerimientos de la organización y del entorno; pero, por otra parte, se buscan más formas y más efectivas de participación de todo el profesorado y se acepta, así, el juego más colegial de la universidad.

PROCESO DE REFORMA Y VALORACIÓN DE LOS ACTORES IMPLICADOS

PROCESO DE REFORMA: FACULTAD A

En apartados anteriores ya se han avanzado dos de las características que presentó el procedimiento de reforma de los planes de estudio en esta Facultad. Primero, el carácter casi asambleario de su aprobación, segundo, la influencia de fuerzas centrífugas que hacen tomar relevancia a los procesos de negociación entre unidades básicas. Estos condicionantes no representaban ningún misterio para los actores involucrados en el proceso, de manera que ya se preveía la gran complejidad y dificultad que podía comportar la toma de decisiones sobre la forma y contenido de los nuevos planes⁹. Uno de los responsables institucionales entrevistados explica como la estrategia adoptada para hacer frente a esta situación es la de procurar ir estableciendo marcos sucesivos de decisiones que restrinjan las alternativas elegibles en las fases siguientes de toma de decisiones; y otra medida adoptada fue la de diferir la discusión sobre la asignación de asignaturas concretas que podían caer bajo la responsabilidad de más de una área de conocimiento y,

(9) La complejidad se vio acrecentada por el hecho de que éstos fueron planes reformados antes que la mayoría de planes en España y los primeros dentro de su universidad.

por tanto, a la práctica de más de un departamento, hasta el momento en que hubiera que decidir cuáles serían los contenidos del nuevo plan. Esta última medida significa la reserva de un elemento de negociación que, en caso de ser necesario, podía ser usado como moneda de cambio para hacer ceder a unidades básicas concretas en los aspectos que interesase.

Concretamente, el procedimiento seguido fue que la Junta de Facultad, a propuesta de una comisión de plan de estudios con representación de todos los actores implicados, aprobó unas líneas y criterios generales para los nuevos planes; una vez establecidos pidió a los departamentos que elevaran propuestas de asignaturas a incluir en el plan y, finalmente, una vez todo fue articulado, fueron aprobados los planes en la Junta de Facultad y en las instancias universitarias correspondientes.

VALORACIÓN DEL PROCESO DE REFORMA: FACULTAD A

Las diferentes unidades básicas vivieron el proceso de forma diferente. La mayoría de personas entrevistadas coinciden en definir la reforma en general como un proceso difícil, en que los juegos negociadores cobraron gran protagonismo; un par incluso hablan de experiencias «traumáticas». Pero hay cuatro entrevistados que matizan afirmando que la visión que pueden tener las unidades básicas 'centrales' es probable que sea menos problemática, y que sólo las unidades 'periféricas' identifiquen el proceso conducido por motivaciones por intereses. Tan sólo dos personas (ambas de un departamento 'central') consideran que fue fácil.

También cabe considerar la diferente valoración que se realiza sobre la participación del profesorado en los diversos ámbitos de discusión y decisión. A la Junta de Facultad, la Comisión de plan de estudios y los departamentos de donde salen las propuestas de asignaturas, hay que añadir el

caso de algunos departamentos que organizan la discusión fragmentando las instancias de decisión en su seno (por áreas temáticas, subsecciones, grupos de asignaturas) y a veces constituyendo comisiones específicas para coordinarlo. Pues bien, en cuanto a la implicación del profesorado en el proceso hay dos momentos que se consideran cruciales. Cinco entrevistados manifiestan que la Junta involucra en una primera fase, de definición de criterios y líneas generales, a todo el profesorado; otros seis consideran que «el lugar donde de verdad se pacta y se toman decisiones» es la Comisión de plan de estudios, donde están representadas todas las unidades básicas; y seis más toman como punto de partida del proceso la demanda que la comisión hace a los departamentos implicados, de forma que, considerando que los procedimientos dentro de cada departamento suelen implicar (aunque en grados diferentes) a todos sus miembros, la participación se realiza por esta vía y se trata de un proceso 'de abajo arriba'. En todo caso, no se ha registrado ninguna queja por alguna posible dificultad de intervención en el proceso.

A las personas entrevistadas se les pidió que hicieran una valoración específica del modelo de toma de decisiones adoptado. A partir de afirmaciones de signo contrario se les instaba a que definieran el proceso según si se acercaba más a una u otra de las descripciones propuestas y a continuación comentaran su respuesta. Una de las oposiciones que resultaron más fértiles es la que distingue entre procesos de toma de decisiones más cercanos a un modelo racional-analítico o a uno de negociación:

- Las decisiones se toman analizando todas las posibles alternativas de acción y evaluando las consecuencias en relación con los objetivos que persigue la institución.
- Las decisiones se toman por procesos de presión y negociación, donde

cada cual defiende la alternativa que más le beneficia.

En primer lugar, es de justicia exponer un matiz que introduce una persona entrevistada: es difícil diferenciar entre los intereses y las convicciones, porque las alternativas por las que lucha un grupo de gente, es cierto que suelen beneficiarlo, pero no es menos cierto que suelen ser opciones coherentes con lo que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo y por eso se cree en ello desde el principio. Así que a menudo es difícil distinguir entre creencias e intereses defendidos. Habiendo hecho esta salvedad, cabe decir que hubo un acuerdo importante en la necesidad de valorar de forma diferente los diversos niveles de decisión.

El debate y decisión dentro de las unidades básicas, tanto en el momento de elaborar propuestas, como en el de especificar, describir y evaluar los programas para cada asignatura, son valorados por todos los entrevistados que aluden al tema (diez casos) como un modelo muy próximo al de evaluación de alternativas y, prácticamente, sin negociación interna fruto de intereses contrapuestos. Respecto de este ámbito de decisión aparecen afirmaciones como «los departamentos se esforzaron seriamente para hacer algo bien hecho» [propuesta de asignaturas y/o especificación de programas] (ocho casos), «dentro del departamento no es problemático, porque si no das una asignatura, darás otra» (dos casos).

Pero cuando cambiamos de nivel de discusión y decisión, y pasamos a ámbitos vinculados a la Facultad, tanto la Comisión como la Junta, la valoración que realizan las personas entrevistadas se modifica: todas coinciden en señalar que se trata del ámbito decisivo y donde emergen los procesos de negociación. De todas formas, conviene añadir una distinción. Dos entrevistados afirman que la caracterización del proceso en la Facultad es diferente según qué es lo que se discute en cada momento. Así, cuando en una fase inicial se intenta

decidir cuáles serán las líneas generales a seguir en la reforma, los intereses casi no aparecen y se realiza una discusión seria en abstracto. Es luego, cuando hay que decidir cosas concretas que afectan la distribución y asignación de docencia, que los procesos de negociación en su versión más cruda se ponen de manifiesto.

En definitiva, aunque con alguna excepción, se puede afirmar que la interpretación de cómo fue el proceso seguido y los resultados obtenidos tiende a vincularse a la posición que las personas entrevistadas ocupan en la estructura de la organización y al sentimiento de pérdida/ganancia que se tiene a partir de la resolución. Así, los miembros de unidades básicas 'periféricas' entrevistados suelen describir el proceso como muy cercano a procesos de negociación, altamente conflictivos, muy politizados y con resultados globales malos. Mientras que la mayoría de los miembros de unidades básicas 'centrales', aunque reconocen que el proceso incluyó una buena parte de juego de intereses y negociaciones, consideran que los resultados obtenidos son buenos, o al menos entran dentro de lo que se puede considerar razonable. Lo que queda claro para ambos grupos es que las unidades 'periféricas', efectivamente, perdieron peso relativo comparado con la ganancia que experimentaron las 'centrales'.

Otro comentario recurrente (siete casos) referido a los resultados obtenidos es la valoración de las consecuencias que tuvo el reservar un gran volumen de créditos para la inclusión de optativas. La primera es que se incluyeron muchas y demasiado ligadas al saber específico del profesorado; se obtienen afirmaciones del tipo «un plan de estudios no puede ser un escaparate del saber conjunto de todos los profesores que trabajamos aquí», o «nuestro plan de estudios parece una orla de todo el profesorado de la facultad». Las otras dos son efectos colaterales: al ser asignaturas tan vinculadas al conocimiento especializado

del profesorado, algunas son más propias de doctorado que de la carrera; hay muchas asignaturas, todas pequeñas, tanta fragmentación complica mucho la organización de la facultad y también la elección que tiene que hacer el alumnado para construirse un currículum coherente.

PROCESO DE REFORMA: CENTRO B

La reforma de los planes de estudio se describe, desde este centro, como una oportunidad parcialmente frustrada. Si por un lado cinco personas entrevistadas recuerdan la ilusión con que se emprendió el proceso con la mirada puesta en las posibilidades de actualización de contenidos, tres de ellas añaden que las constricciones sucesivas que fueron estableciendo, tanto el Ministerio como la propia universidad, consiguieron restringir fuertemente el abanico de opciones y dañaron el proyecto que iba tomando forma en un comienzo.

Algunas de las constricciones señaladas fueron: la reforma debía ponerse en marcha a coste cero, con lo que había que ajustar las propuestas a los recursos humanos y materiales disponibles; la semestralización no iría acompañada del apoyo administrativo, sino que se realizaría una matrícula anual; los créditos debían quedarse cerca de los mínimos propuestos y los años previstos para cursarlos se reducirían a cuatro, en contra de la voluntad del profesorado.

El proceso de reforma seguido se describe a continuación. Una comisión de plan de estudios, con representantes de todas las unidades básicas implicadas, establece criterios para la elaboración del plan de estudios. Una subcomisión de la anterior, formada por tres personas, toma en consideración todas las directrices, consulta con las unidades las posibles asignaturas de especialización que quieren incluir y elabora un anteproyecto. El borrador se remite a todas las unidades básicas esperando

que se discuta en ellas y, si es necesario, se propongan enmiendas que serán consideradas en la comisión de plan de estudios; como así fue efectivamente. Al mismo tiempo, se pone en marcha un mecanismo paralelo de carácter más informal:

En un despacho había en el cristal una división en cinco cursos y divisiones verticales, que debían ser las asignaturas. Allí poníamos cartelitos con celo o rotulador, y lo llevamos todo de esta manera, de forma que si alguien quería decir alguna cosa, venía allá y lo discutíamos. Se hicieron unas 25 versiones (...) Y venían de todas las unidades, era una cosa consensuada, y funcionó bastante bien.

Llegado este punto la aprobación del plan quedó paralizada porque la universidad no permitió que se mantuviera la titulación en cinco años, así que se tuvo que comprimir a cuatro años, con lo que quedaron modificados elementos internos y de contenido de esta versión. Entonces sí, la Junta del Centro aprobó el plan de estudios y continuó el proceso administrativo regular.

Vemos que se dibuja un proceso «de arriba abajo», basado en un anteproyecto propuesto por una instancia central donde participan representantes de todos los subcolectivos, aunque las fases posteriores incluyen vías de retorno de información y decisión que pueden modificar el proyecto original.

VALORACIÓN DEL PROCESO DE REFORMA: CENTRO B

En la valoración que las personas entrevistadas realizan del proceso de reforma se diferencian claramente las referencias al desigual carácter de las sucesivas fases que se siguieron. Seis entrevistados afirman que el conjunto del profesorado «no interviene en la fase inicial de definición de criterios o políticas generales», sino que se le consulta en las fases avanzadas del proceso. Cuatro

personas justifican esta forma de funcionamiento, porque consideran que se trata de una estrategia operativa que permite avanzar proyectos en organizaciones donde hay mucha gente implicada; tres más vienen a contradecir la afirmación, ya que consideran que sí hay intervención del profesorado en todas las fases del proceso, se realiza a través de sus representantes en la Comisión.

Las fases siguientes consisten en la extensión de la discusión hacia las unidades básicas implicadas que pueden emitir sugerencias, propuestas de asignaturas específicas del área y, más adelante, deben redactar programas concretos con la secuencialización correspondiente. Pues bien, es aquí donde la participación del profesorado en las respectivas unidades básicas es variable en función del carácter de cada una. Tres personas aluden, en general, al funcionamiento y canales de información variables según unidades básicas y si atendemos a las declaraciones de las personas que hablan sobre el grado de participación conseguido en su unidad básica, resulta que, efectivamente, encontramos situaciones en dos direcciones: cuatro explican que se discutió en ellas sobre la reforma en general y, además, se llevó a cabo un trabajo conjunto para decidir cuáles, qué secuencialización y qué contenidos debían tener las asignaturas específicas de las que eran responsables; mientras que dos afirman que, en las respectivas unidades básicas, no se consultó mucho al profesorado y que los espacios de discusión no fueron suficientemente amplios como para discutir y consensuar a fondo.

Todavía falta por comentar el procedimiento paralelo de carácter informal que exponía una de las personas entrevistadas. Parece que un mecanismo de este tipo puede jugar un papel subsidiario de las posibles limitaciones de participación que pudiera encontrarse el profesorado en algunos puntos de la estructura y ámbitos programados para la discusión y toma de

decisiones; pero, a pesar de la valoración positiva que realiza la persona que lo expone, aún se encuentran quejas entre el profesorado entrevistado (tres casos) sobre la dificultad de acceder e influir en las decisiones tomadas. Se puede intuir, pues, que este mecanismo, como todos los basados en relaciones informales, se ve sometido al sesgo que comportan los procesos de auto-selección de los miembros de la organización en función de la red de relaciones personales existentes.

Otra de las dimensiones analizadas en la valoración del proceso de reforma seguido es el que se dibuja sobre un eje, al extremo del cual encontraríamos acuerdo con la afirmación «las decisiones se toman por procesos de presión y negociación, donde cada cual defiende la alternativa que más le beneficia», mientras que al otro extremo le correspondería «las decisiones se toman analizando todas las posibles alternativas de acción y evaluando las consecuencias en relación con los objetivos que persigue la institución».

Pero antes de abordar esta cuestión resulta conveniente recordar aquí que el departamento de la informática, mayoritario en la titulación, estaba sometido a las condiciones especiales de distribución de recursos y docencia por porcentajes, lo cual hace que las condiciones de supervivencia queden arrinconadas, aunque no las de bienestar –preferencias por la inclusión de asignaturas obligatorias afines–; a la vez que el resto de departamentos quedan excluidos de esta dinámica, con lo que los miembros que se entrevistaron reconocen que a sus unidades básicas les interesa mantener la presencia en la docencia de estas y cualesquiera otras titulaciones. Asimismo, volvemos a encontrarnos con el problema añadido de la imposibilidad de diferenciar entre defensa de intereses y de convicciones.

Si se tienen en cuenta todas estas consideraciones, no resultará extraño constatar que la caracterización realizada por las

personas entrevistadas vaya mayoritariamente en la línea de identificar el modelo como un proceso de evaluación de alternativas y poco conflictivo con muchos «peros» añadidos que hacen referencia a todas las constricciones externas e internas que vivieron el departamento y el centro.

Las diferencias entre unidades básicas respecto de la discusión y trabajo realizados con motivo de la reforma vienen dadas, como hemos visto, por el grado de implicación del personal que pertenece al grupo. Pero en el caso de que el trabajo se haya llevado a cabo de forma extensiva, las personas que lo refieren en la entrevista lo describen como un proceso bastante serio, más bien regido por la evaluación de opciones alternativas y poco conflictivo (seis casos).

En instancias superiores también cinco personas lo valoran como un proceso poco conflictivo y donde prevalece la evaluación de alternativas, cuatro de ellas buscan el motivo en los porcentajes establecidos para su funcionamiento, que evita el enfrentamiento directo. De todas formas, también se oyen algunas voces discordantes. Una persona considera que, dentro del departamento, también hubo procesos de negociación derivados del hecho que los intereses de cada unidad eran, en algunos puntos, divergentes; y dos más creen que en el Centro también se produjeron algunos procesos de negociación.

Sobre la resolución de conflictos, encontramos dos personas que, simplemente, dicen que no recuerdan haber vivido ninguna situación conflictiva. Tres más se refieren al departamento explicando que se potencia una política de pactos entre las partes implicadas en el conflicto.

En cuanto a resultados obtenidos, por un lado, y siguiendo el argumento expuesto por los entrevistados que consideraban que el sistema de regulación del departamento por cuotas daba suficiente libertad como para que los subgrupos defendieran posturas vinculadas a lo que creían correcto,

prescindiendo de los posibles intereses subyacentes, cinco personas consideran que la orientación que adopta el plan de estudios reformado es una mezcla que responde a las diferentes visiones que sostenían los diversos miembros de la organización.

Por otro lado, se identifican una serie de características como consecuencia del déficit crónico de profesorado que arrastra el departamento. Dos personas le atribuyen el que finalmente haya una serie de materias asignadas a otros departamentos. La otra implicación se relaciona con el hecho de que en el plan de estudios queden incluidas asignaturas y líneas de especialización que reflejan los conocimientos del profesorado que imparte docencia. Siete personas reconocen este hecho y, considerando que el volumen de profesorado no es muy grande, concluyen que las líneas de especialización que puede cursar el alumnado no son muchas ni muy «profundas». Tres de ellas lo valoran como una deficiencia, es decir, estaría bien disponer de suficientes recursos como para ofrecer algunas líneas más de especialización y, a la vez, hacerlas más completas; mientras que tres creen que esta opción adoptada es la correcta.

PROCESO DE REFORMA: ESCUELA C

Como en el caso anterior, también desde la Escuela se caracteriza el proceso marcado por un conjunto de constricciones externas que limitaron las opciones reales de reforma. Asimismo, el procedimiento formal específico que se siguió para elaborar los nuevos planes de estudio tampoco difiere mucho del usado en el Centro B.

Una comisión de plan de estudios, representativa de todos los grupos, elabora un borrador para discutir en los diferentes estamentos y en la Junta de Escuela. En principio, son los representantes de las diversas unidades básicas los que deberán

llevar las propuestas a sus respectivos grupos y discutir las para llegar a un consenso o presentar sugerencias para realizar cambios. La Comisión puede hacer modificaciones al borrador basándose en las sugerencias que le hayan llegado, también en este caso se introdujeron cambios en el borrador original. Finalmente, la Junta de Escuela aprueba los dos planes de estudio reformados y, más tarde, se discute también en Junta la asignación de asignaturas a unas u otras áreas de conocimiento.

El modelo adoptado se caracteriza por una circulación «de arriba abajo», partiendo de un anteproyecto que propone una instancia central con representación de grupos implicados, incluye fases posteriores con vías de retorno de información y decisión que pueden modificar el proyecto original.

VALORACIÓN DEL PROCESO DE REFORMA: ESCUELA C

La similitud del procedimiento seguido conlleva la identificación de una serie de rasgos comunes en cuanto a la valoración que de las personas implicadas se obtiene. Así, también en este caso conviene diferenciar el desigual carácter de las diversas fases que se siguieron: cinco entrevistados afirman en la misma dirección que al profesorado se le consulta en fases avanzadas del proceso y no en la fase inicial de definición de criterios o políticas generales. Y también en este caso se justifica apelando a la necesidad de diseñar procedimientos operativos en organizaciones complejas, o se contradice considerando que la participación existe, sólo que mediatizada por los representantes de los diversos subgrupos. Pero ahora encontramos aún una consideración más: en la Escuela se parte de una situación en que «todo el mundo se conoce y sabe qué piensa cada uno», es decir, que existe una estructura informal suficientemente manejable como para que

sea posible recoger las opiniones de todos los miembros.

El Centro B y la Escuela C comparten, no todas, pero sí muchas de las unidades básicas (y personas) implicadas en docencia. Este solapamiento da lugar a otro de los rasgos de similitud en la valoración de ambos procedimientos. Se trata de la mayor o menor profundidad e implicación del profesorado en las discusiones y sesiones de trabajo programadas en las respectivas unidades básicas durante las fases avanzadas del proceso de reforma.

La valoración centrada en la identificación de la proximidad del modelo a una toma de decisiones «por procesos de presión y negociación donde cada cual defiende la alternativa que más le beneficia» o a un proceso de «análisis de todas las posibles alternativas de acción y evaluación de las consecuencias en relación con los objetivos que persigue la institución» también presenta fuertes paralelismos en los matices y resultados finales. En primer lugar, se identifica un proceso de «evaluación de alternativas», serio y poco conflictivo en las unidades básicas donde se realizó una discusión incluyendo extensivamente al profesorado.

En segundo lugar, volvamos a recordar que el funcionamiento propio por cuotas del departamento mayoritario en las titulaciones estudiadas, el de informática, marca intensamente el carácter de la toma de decisiones en el proceso de reforma. Este elemento introduce una gran estabilidad que permite una discusión de «evaluación de alternativas» y poco conflictiva en el centro; a ello se suma un ajuste histórico de la plantilla del profesorado y unos planes de estudio bastante recientes —que hay que reformar poco. Es por ello que, aunque el rasgo distintivo de la dirección de la Escuela sea que se caracteriza por ser muy asertiva cuando «cabe hacer prevalecer los intereses del alumnado y la institución por encima de los del resto de subgrupos implicados en las decisiones», con factores

estabilizadores tan intensos y diversos, el proceso de reforma acaba siendo poco conflictivo y prevalecen formas de «evaluación de alternativas» por encima de las presiones y la negociación, con algunas salvedades que veremos a continuación.

Una de las diferencias entre los planes de estudio antes y después de la reforma es que fue necesario reducir el número de créditos totales de ambas titulaciones, ello provocó una situación en que algunos departamentos ‘periféricos’ se vieron empujados a un proceso de negociación con la dirección para defender la presencia de que disfrutaban en los planes de estudio anteriores.

El elemento que quizá distingue más la caracterización del proceso en el Centro B y en la Escuela C es el que trata sobre los mecanismos de resolución de conflictos (aunque pocos) en una y otra institución. Cuatro personas describen el proceso habitual en la Escuela, que puede variar de un caso a otro, pero mantiene ciertas pautas comunes. Lo ilustramos con algunas citas:

Como en todas partes. Se hacen pasillos y reuniones conjuntas. Cuando éstas no salen, la gente se toma un rato y se intenta buscar alternativas dos a dos y propuestas que puedan ser aceptadas por los otros y esta es la forma normalmente de negociación y además yo lo encuentro muy sano. La dirección tiene que intentar encontrar soluciones en todas partes. Si se pueden tomar conjuntamente, pues se hace, si no se llega a acuerdos así, entonces se deja la reunión y antes de tomar una decisión unilateralmente, se consulta con cada parte y al cabo de un tiempo se vuelve a reunir presentando otra alternativa y tomando una decisión global. Si se puede, se hace así, no siempre es posible.

... incluso si hay conflicto puede decidir el programa de una asignatura, aunque normalmente se encarga al departamento que haga el programa, pero si el departamento quiere hacer una cosa en cuestión de docencia y el centro no está de acuerdo, aquello no se hace.

En ningún caso se trata de caracterizar el proceso como poco democrático o transparente, porque, tal y como describen las personas entrevistadas, los grupos que puedan estar implicados en un conflicto también intervienen en su resolución. Pero también se ve clara la postura asertiva de la dirección cuando hay que tomar decisiones: tanto en el inicio de las conversaciones, como en el ‘derecho de veto’ sobre la decisión final, la dirección no asume sólo un papel de coordinación o conducción de la discusión, sino que busca proponer el contenido de los acuerdos que puedan ser aceptados por las partes implicadas y, además, adopta una postura propia.

Sobre los resultados obtenidos en los planes de estudio de las dos titulaciones técnicas, uno de los rasgos principales que ponen de relieve cuatro entrevistados es la poca variación que experimentaron respecto del viejo plan de estudios, aprobado el 1989 con tres posibles especializaciones. La orientación general de los estudios no cambió y, por tanto, aunque se pueda haber llegado a tomar alguna decisión en función de los intereses de algún subgrupo particular, no se ha tomado ninguna que pueda ir en contra de los objetivos generales y misión explícita del centro (tres casos). Pero, a pesar de que la institución prevalezca por encima de los intereses de los subgrupos, tampoco se encuentran decisiones que hayan podido perjudicar a alguno de ellos (tres casos), aunque algún departamento ‘periférico’ ha perdido presencia comparando con el plan de estudios anterior (un caso).

CONCLUSIONES

En este artículo se han expuesto tres estudios de caso en tres centros diferentes sobre los procesos seguidos para llevar a cabo una reforma de planes de estudio. Para ello se ha dibujado un contexto, se han descrito modelos de toma de decisiones y se ha

TABLA III

	FACULTAD A	CENTRO B	ESCUELA C
MODELO DE TOMA DE DECISIONES: 1. DISCUSIÓN COLEGIADA 2. OTRAS FORMAS	<ul style="list-style-type: none"> – En todas las fases. – En todas las unidades básicas. 	En algunas unidades básicas.	En algunas unidades básicas.
		Fase inicial a través de representantes.	Fase inicial a través de representantes. Fase avanzada (decisión sobre inclusión de asignaturas): discuten dirección y unidades básicas periféricas implicadas.
CONFLICTOS DE INTERESES: 1. EVALUACIÓN DE ALTERNATIVAS (BAJA CONFLICTIVIDAD) 2. INTERESES DE LAS UNIDADES BÁSICAS.	<ul style="list-style-type: none"> – Cuando se deciden criterios generales. – En instancias cercanas a las unidades básicas. – Unidades básicas centrales opinan que es un proceso razonable. 	<ul style="list-style-type: none"> – Todas las unidades básicas donde se desarrolla discusión. – En el departamento de informática (debido a funcionamiento por porcentajes). 	<ul style="list-style-type: none"> – Todas las unidades básicas donde se desarrolla la discusión. – En la Escuela (debido a funcionamiento por porcentajes y poca variación del plan de estudios).
	<ul style="list-style-type: none"> – Cuando se decide inclusión de asignaturas. – En instancias cercanas a la facultad. – Unidades básicas periféricas opinan que es un proceso traumático. 	En departamento de informática (a pesar del funcionamiento por porcentajes).	Decisiones sobre reducción de créditos a unidades básicas periféricas (debido a rebaja de los créditos totales del plan de estudios).
RESULTADOS	«Demasiadas» optativas (debido a solución conflictos: inclusión extensiva de asignaturas).	Poca especialización (valorado positiva y negativamente).	Poca variación respecto del plan de estudios anterior (a pesar de que intereses de unidades básicas se supeditan a voluntad de dirección, no se las perjudica, excepto periféricas).

relatado el procedimiento seguido para reformar los planes, junto con la valoración que de ello realizaban las personas entrevistadas en los respectivos centros. Muchos de los elementos que han surgido pueden relacionarse con algunas de las características que definen tipos ideales de modelos de toma de decisiones y, en algún caso, tal relación se ha explicitado. Pero la discusión sobre qué parte y nivel del procedimiento se ajusta con mayor o menor precisión a alguno de aquellos tipos ideales es precisamente la tarea que se pretende abordar en este apartado de conclusiones.

En primer lugar, dejaremos de lado la comparación con el modelo anárquico.

Este modelo, caracterizado por la suma de decisiones coyunturales poco coordinadas que se realizan respondiendo a problemas inmediatos en organizaciones sin objetivos claros y compartidos, podría llegar a ser identificado en alguno de los centros que se han analizado, pero siempre restringiendo el análisis a su funcionamiento cotidiano. El caso que se estudia aquí se centra en el análisis del proceso de reforma de los planes de estudio, un proceso crucial por las consecuencias que se pueden derivar sobre cada uno de los subgrupos implicados y, en ningún caso, responde a la definición de toma de decisiones durante el funcionamiento regular de la organización.

El modelo que puede identificarse transversalmente en los tres centros es el adoptado dentro de las unidades básicas con el fin de discutir sugerencias respecto de las propuestas de asignaturas a incluir en los planes y su contenido. Siempre contando con la salvedad de aquellas unidades básicas localizadas en la universidad del Centro B y la Escuela C que implicaban en menor grado a sus miembros, se puede afirmar que un modelo colegial sería el más cercano a todas ellas: en esta estructura fragmentada las decisiones las consensúan los miembros, a partir de una discusión en que se pueden dejar y se dejan al margen los intereses individuales o de grupo.

La iniciativa al comienzo del proceso puede surgir de instancias centrales o más a la base de la estructura, configurándose así procedimientos del tipo «de abajo arriba» o «de arriba abajo». Pero este extremo no parece ser fundamental para que los entrevistados consideren más o menos limitadas las opciones de participación en el proceso, siempre y cuando se ofrezcan ámbitos de discusión propios y canales de circulación de información y de retorno de opinión, es decir, que de alguna forma se garanticen los principios básicos de participación propios de un modelo colegial. Los tres centros cumplen este requisito.

Ahora bien, en un momento en que la reforma requiere una reestructuración global de los planes –y por tanto de la organización–, muchos temas que se dan por supuesto en el funcionamiento cotidiano de los centros ahora se hacen visibles y discutibles, y por ello es fácil que de un modelo colegial se pase a un modelo en que la oposición de intereses sea manifiesta, esto es, un modelo de negociación. Los miembros de los respectivos centros, especialmente las personas que tienen responsabilidades organizativas, perciben con claridad este riesgo y responden poniendo en marcha estrategias de carácter diverso según el centro. Tanto la Facultad A como el Centro B intentarán establecer mecanismos de

control sobre los aspectos de la vertiente colegial que conducirían a un modelo de negociación; mientras que la Escuela C realiza un desplazamiento parcial hacia un modelo racional-analítico.

Efectivamente, en la Facultad A y en el Centro B se quiere preservar la relevancia concedida a los miembros de la organización en la toma de decisiones (modelo colegial): en ambos centros inhibiendo en parte el papel de la dirección al de coordinadora del proceso y la discusión; y, para el caso del Centro B, también poniendo en funcionamiento un procedimiento paralelo de carácter informal. Aunque en ambas se reconoce la coexistencia de objetivos e intereses diferenciales, se establecen diversos mecanismos con el fin de que las estrategias de las unidades básicas no los hagan prevalecer por encima de los objetivos propios de la institución. En definitiva, se trataría de conseguir la realización de un modelo colegial evitando su transformación en un modelo de negociación.

En la Facultad A estos mecanismos consisten en el establecimiento de un procedimiento que requiere la aprobación de marcos sucesivos de normas que es necesario respetar y que van de los más generales a los más específicos. A ello se suma la condición de reservar la decisión sobre la asignación de asignaturas a las respectivas unidades básicas hasta la fase final del proceso de reforma, lo cual debería permitir mantener las discusiones iniciales en abstracto –al margen de intereses particulares– y evitar la «voracidad» extrema de algunos grupos mediante la amenaza final de ser privados de una parte de la docencia que les podría haber sido atribuida. Pero estas medidas adoptadas no parecen haber sido suficientemente eficaces como para evitar que en algunos de los ámbitos y en una buena parte de los procesos de toma de decisiones se asumiera la defensa de intereses y prevaleciera, así, un modelo de negociación. La valoración que hacen los grupos minoritarios en el centro, en términos

de «pérdida» ante los grupos mayoritarios, acaba de dibujar la caracterización del proceso de forma cercana al modelo de negociación típico.

En el Centro B el mecanismo se apoya en un funcionamiento heredado de etapas anteriores que consiste en la distribución de recursos y docencia entre las diversas unidades del departamento mayoritario en el centro –el de informática– basándose en unos porcentajes previamente establecidos. La estrategia parece arrojar mejores resultados que en el caso de la Facultad A, ya que se consigue la preservación de un modelo poco conflictivo. Pero ya hemos visto que este funcionamiento no puede considerarse estrictamente dentro de los parámetros propios de un modelo colegial, puesto que sólo parcialmente se basa en mecanismos de integración social. Además, se trata de un condicionante que afecta a las unidades que forman parte del departamento de informática, pero no al resto de departamentos que tienen asignada docencia en la titulación, con lo que aparece un ámbito específico donde sí tienen cabida procesos de negociación. En todo caso, a partir de la valoración que efectúan las personas entrevistadas, es posible identificar cierto malestar entre el profesorado más joven o entre el peor situado en la red de relaciones informales, junto con cierta incertidumbre sobre la capacidad de adaptación de esta estructura organizativa a la evolución futura del mercado y de la disciplina.

En la Escuela C, las características propias del modelo colegial, como ya se ha explicado, todavía perviven en la configuración básica del proceso y también entran en juego algunos elementos de negociación. Pero lo que define diferencialmente a este centro es que la estrategia seguida para evitar la caída en un modelo típico de negociación es la de acercarse a un modelo racional-analítico configurando una dirección muy asertiva que intentará hacer prevalecer los intereses de la institución

por encima de los de las respectivas unidades básicas implicadas. La agilidad adoptada en la resolución de problemas cotidianos y el respeto mostrado a las unidades básicas en posición de riesgo de pérdida de presencia en los planes de estudio tras la reforma, consigue que el modelo racional-analítico, tan alejado de la cultura tradicional de la universidad, sea más aceptado por una buena parte del profesorado; pero ello no quita que algunas de las personas entrevistadas manifiesten cierto malestar ante la participación limitada de los miembros de la organización frente a una dirección asertiva que comporta la adopción de este modelo.

Hay que reconocer que se ha expuesto un panorama poco optimista de la situación vivida en los tres estudios de caso analizados. Ante modelos diversos de toma de decisiones se detectan disfunciones, conflictos manifiestos o latentes, descontento, etc., que, además, cualquier persona vinculada a la universidad sabrá reconocer en otros muchos casos, bajo estas mismas formas u otras distintas. Las personas implicadas en los procesos descritos se han encontrado ante un problema grave que debían solucionar y han optado por soluciones determinadas en contextos y estructuras que no siempre han podido elegir. No se trata aquí de realizar valoraciones morales sobre el carácter de las alternativas que han seguido, sino de reconocer que la toma de decisiones en la universidad exige actuar en un medio difícil y plagado de incertidumbre.

Para que los procesos de toma de decisiones en la universidad resulten viables, es necesario buscar un punto de equilibrio entre diversas tendencias dentro de un contexto con importantes constricciones estructurales. Así, parece claro que los procesos ajustados a un modelo colegial se transforman fácilmente en procesos de negociación, donde se multiplican las posibilidades de que los intereses particulares pasen por encima de los de la institución,

más allá de las legítimas concepciones diversas sobre cuál debería ser la misión de la universidad. Pero, por otro lado, el modelo colegial aporta dinámicas muy positivas que merece la pena preservar, no sólo por su bondad, sino también –y quizá sobre todo– por razones de viabilidad. En primer lugar, acoge la participación en la toma de decisiones de una gran parte de los miembros de la organización, permitiendo así aprovechar el conocimiento experto de las personas que están implicadas en diferentes actividades dentro del centro. En segundo lugar, se trata de un modelo acorde con la cultura y tradición de las formas de gestión universitarias, en las que se ha socializado la mayor parte del profesorado y que las considera legítimas. Por último, cabe reconocer que la universidad es un tipo de organización donde sus trabajadores/as llevan a cabo su quehacer cotidiano con un alto grado de discrecionalidad; por esta razón, cualquier cambio que deba realizarse necesita contar no sólo con el consentimiento de sus miembros, sino con su compromiso. El modelo colegial puede ayudar más que otros a que el profesorado sienta como propio el resultado final del proceso de toma de decisiones, a la vez que se prefigure claramente el papel de cada persona participante en el proyecto de futuro, el cual se construye en cada decisión, en cada cambio.

Conjugar estos elementos se convierte en una tarea tanto más difícil por cuanto las reglas del juego en que viven las unidades básicas dentro de las instituciones universitarias configuran sus posibilidades de supervivencia y bienestar y, por lo tanto, también sus intereses a defender. De todas formas, si pensamos detenidamente en lo que las personas implicadas en los tres centros estudiados deben haber aprendido durante todo el proceso y atendemos a los cambios que han sido introducidos en sus formas de gestión después del período de reforma, veremos que globalmente optan por combinaciones diversas con las que preservar las ventajas

del modelo colegial, previniendo la caída en procesos de negociación y agilizando con la introducción –o continuación– de elementos del modelo racional-analítico. Quizá esta vez habrá lecciones aprendidas y podamos esperar el surgimiento de modelos depurados más viables para el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMARCHA, A.: *Autoridad y privilegio en la universidad española: estudio sociológico del profesorado universitario*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1982.
- BECHER, T.; KOGAN, M.: *Process and Structure in Higher Education*. London, Heinemann, 1980.
- BERGQUIST, W. H.: *The Four Cultures of the Academy*. San Francisco, Jossey-Bass, 1992.
- DE MIGUEL, J.: *Anatomía de una universidad. Para un estudio de sociología de las organizaciones*. Barcelona, Dopesa, 1978.
- DE MIGUEL, M.: «La evaluación de las titulaciones universitarias y la toma de decisiones», en *La toma de decisiones. Un elemento clave en la mejora universitaria*. Bizkaia, ICE Universidad del País Vasco, 1995.
- MARAVALL, J. M.: «El desarrollo de la reforma universitaria», en *El desarrollo de la reforma universitaria. Actas y Simposios*. Madrid, Consejo de Universidades, 1987.
- NEAVE, G.: *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona, Gedisa, 2001.
- SÁNCHEZ FERRER, L.: *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993*. Madrid, Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales. Tesis Doctorales, 12, 1996.
- TROIANO, H.: *El procés de reforma dels plans d'estudis de les titulacions universitàries*

d'informàtica. Estudi de casos des d'una perspectiva sociològica. Tesis doctoral presentada en el departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1999. (Director de tesis: Josep M. Masjuan).

VAN VUGHT, F. A. (Ed.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London, Jessica Kingsley, 1989.

VILAR, S.: *La universidad entre el fraude y la irracionalidad*. Esplugues de Llobregat, Plaza y Janés, 1987.